

A formação contínua e a construção da competência pedagógica – trajetos e projetos

Mariná Holzmann Ribas¹

RESUMO

O texto trata das concepções sobre a formação contínua e a construção da competência pedagógica resultantes de estudos e experiências pessoais e profissionais que culminaram na pesquisa apresentada como tese de doutorado em 1997 no Programa de Currículo da PUC/SP.

Palavras-chave: formação de professores, formação contínua, competência pedagógica

A finalidade deste texto é apresentar nossas concepções sobre a formação contínua e a construção da competência pedagógica resultantes de estudos e experiências pessoais e profissionais que culminaram na pesquisa apresentada como tese de doutorado em 1997 no Programa de Currículo da PUC/SP.

O campo de investigação do trabalho foram duas escolas. Uma, da

rede de ensino público estadual; a outra, particular confessional ambas paulistanas. Foram elas escolhidas devido à insatisfação com as formas convencionais de desenvolvimento das práticas pedagógicas empregadas e por demonstrarem um trabalho diferenciado: a formação contínua dos professores, efetivada na própria instituição. Como sujeitos da pesquisa, atuaram cinco professores do segun-

¹Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo - PUC/SP.

do segmento da escola fundamental, com formação em nível superior.

Na pesquisa, realizada, a metodologia foi a qualitativa dentro do enfoque interpretativo, que estabelece o uso circunstancial e contextualizado do conhecimento obtido na investigação, tendo em vista a suposição do singularismo de certa forma irredutível da vida da sala de aula, consequência das interações, nem sempre previsíveis, estabelecidas entre os indivíduos e os grupos que lhe constituem o ambiente bastante complexo. Assim, tendo por base Vásquez, Dewey e Bourdieu, utilizaram-se os conhecimentos teóricos como instrumento, como ferramentas potenciais, a fim de penetrar e compreender as diferentes circunstâncias que constituem a realidade de cada escola, de cada sala de aula e da prática de cada professor, alvos da pesquisa.

As razões para a elaboração do trabalho, vêm já de nosso habitus primário, pois somos elemento constituinte de uma família que por muito tempo dedicou-se à formação das pessoas trabalhando na escola pública. Dizem respeito à nossa constante busca, a fim de entender melhor o processo da formação de professores, tentar explicar suas fragilidades, enfim, muitas e comuns preocupações de todo profissional comprometido que militando na escola quer ver qualidade na prática pedagógica desenvolvida e seus resultados no desempenho com sucesso de crianças, jo-

vens e adultos.

Desde o início da carreira profissional como alfabetizadora, temos preocupação com o desenvolvimento de uma prática competente, tanto a pessoal quanto a de nossos colegas, e a daqueles sobre os quais temos responsabilidades.

Como formadora de professores, principalmente, na área de Didática, sempre nos questionamos quanto a competência pedagógica, e as influências que nela interferem: pessoais, de formação, da organização da escola, das condições de trabalho, da cultura escolar e muitas outras.

Tanto isso é marcante em nossa vida pessoal e profissional, que sempre fizemos questão de exercer a docência nas diferentes licenciaturas. Trabalhamos, inclusive, com a formação continuada no Estado do Paraná, desde os idos da década de 70, na busca de respostas para tal questionamento, mesmo não comungando com os direcionamentos propostos pelos diferentes governos em seus encaminhamentos.

Algumas de nossas discordâncias e de nossas insatisfações já nos levaram ao curso de mestrado e a desenvolver a dissertação tendo como foco a questão dos treinamentos propostos pelo Estado e a sua influência na prática dos professores da escola pública.

Na continuidade do trabalho, muitas novas dúvidas e falta de respostas dentro da mesma questão. Novas discordâncias, outras insatisfações

nos trouxeram, também ao doutorado e, no momento, mais esclarecidas, com uma experiência melhor, devido a reflexão sobre a própria prática, a estudos aprofundados e, em consequência, com conhecimentos mais apurados e uma grelha de leitura mais condizente, direcionamos nossos estudos para questões que consideramos fulcrais para a atuação como professora da escola pública, como formadora de formadores, e como professora sempre solicitada a atuar em diferentes eventos de formação contínua tanto na própria escola, quanto em locais estabelecidos pelas secretarias de educação municipais e estadual.

Assim, na constante e impertinente busca de esclarecimentos sobre a formação de professores e a competência pedagógica, propusemos o seguinte problema para a pesquisa:

Quando, em que condições o processo de formação contínua contribui para o desenvolvimento da competência pedagógica do professor?

Para encontrarmos os subsídios, a fim de fundamentar a tentativa de resposta ao problema e tendo como maior preocupação a competência pedagógica, partindo de alguns pressupostos básicos, trabalhamos com diferentes autores nacionais e estrangeiros, que tratam da questão significativamente.

Com o auxílio de alguns entre muitos dos elementos utilizados das afirmações e das teorias dos autores estudados, para entendermos e tentarmos explicar a construção da compe-

tência pedagógica dos professores pesquisados pela influência da formação contínua, e, ainda, contando com nosso saber de experiência e com algumas evidências de trabalho diferenciado, constatadas no início da observação da prática dos professores, estabelecemos, em dois eixos, que se relacionam, algumas concepções. O eixo formação, tendo como preocupação o modelo que a sustenta, na tentativa de aventarmos outras bases para sua realização e o eixo prática, entendida como “práxis”. Como já dissemos, são concepções em dois eixos que se relacionam, se entrelaçam e influenciam. Assim, entendemos:

Formação de Professores como um continuum, um processo que se desenvolve pelo menos em dois momentos: inicial, para dar condições ao ingresso na profissão e contínua para os professores em exercício.

Formação Contínua como um processo: 1) que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; 2) que enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; 3) que propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; 4) que possibilita inovações e prevê possibilidades de ida e volta à ação; 5) e que está fundado no conhecimento histórica e socialmente construído questionado/criticado / aperfeiçoado pelos professores. Ao se efetivar, no espaço institucional de trabalho, incrementa o compromisso do professor para com o aluno, o conhecimen-

to e a construção coletiva. Além disso, torna possível o reconhecimento do professor como pessoa e como profissional sensibilizado/estimulado para seu auto-desenvolvimento.

Prática Diferenciada : uma prática não-preocupada em seguir os padrões tradicionais e mais centrada na aprendizagem dos alunos. (Não tem modelo, é construída de maneira idiossincrática pelo professor, além de sofrer interferência do habitus, recebe as mais diversas influências).

Prática reflexiva é o processo de ação-reflexão-ação, que sem perder os vínculos com a realidade social global e utilizando o saber de experiência iluminado por aspectos teórico-metodológicos pertinentes, permite ao professor examinar, questionar sistematicamente a própria prática para compreendê-la e modificá-la, tendo em vista finalidades educativas definidas coletivamente.

Prática pedagógica é uma prática reflexiva, uma “práxis”, no sentido cunhado por Vázquez “atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (1977, p.32). É consciente e intencional. É uma dimensão da prática social mais ampla dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos. Desta forma, objetiva transformar a realidade de modo a satisfazer determinadas necessidades humanas. A prática pedagógica reflexiva foi definida por Paulo FREIRE (1975, p.9), quando ele postulava: “ninguém educa ninguém, como também pouco ninguém se educa a si mesmo:

os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Competência Pedagógica é a capacidade de interagir permanentemente com a realidade circundante, estudá-la, analisá-la e, tendo como fundamento os dados obtidos, reelaborar, redimensionar os conhecimentos, definir e praticar alternativas de trabalho que garantam melhores resultados. A competência pedagógica supõe pessoa em desenvolvimento, com sentimentos praticados e esclarecidos de pertença a algo ou não. A competência pedagógica depende da formação, ela é que nos fornece as credenciais para o exercício da profissão e se bem efetivada, facilita a ultrapassagem de obstáculos na fase de socialização profissional. Recebe importante influência da formação contínua e das práticas entendidas como práxis, ao mesmo tempo que as influencia.

Com a pesquisa, pudemos perceber que a competência pedagógica não pode ser percebida como estática, é dinâmica, desenvolve-se dependendo da época, dos interesses sociais e das pessoas, da sensibilidade, dos sentimentos e dos valores sobre os quais está assentada, do espaço e do momento histórico da sua realização. Ela é construída no decorrer da vida e no debruçar-se sobre a própria prática, no movimento dialético ação-reflexão-ação.

São estas concepções que nos dão algumas convicções sobre a necessidade e a importância da formação

contínua para que o professor construa a competência pedagógica no âmbito escolar, onde se desenvolve uma prática reflexiva entendida como um processo de ação-reflexão-ação.

Como afirma GARRIDO (1996, p.10), a reflexão

[...] implica um retomar da ação, um exame sistemático seu, um questionamento de seus aspectos aparentemente óbvios, com a preocupação de conduzir o diálogo aos fundamentos teóricos. Nesse contexto, a mudança didática faz parte de um processo mais amplo e profundo de reconstrução conceitual, na medida em que a reflexão sobre o desempenho do professor torna-o consciente da epistemologia subjacente às suas decisões instrucionais.

Ressaltamos, ainda, que é de responsabilidade da escola e do professor alargar cada vez mais o objeto de reflexão, a fim de transpor os muros da escola e assimilar e compreender as contradições existentes no cotidiano. Não podemos esquecer que a realidade da sala de aula, como a realidade social, é muito complexa, incerta, singular e impregnada de valores e como é o espaço que trabalhamos, precisamos compreendê-lo.

No mundo de hoje, as situações e as exigências sociais são outras e o professor que quiser pertencer-lhes ao tempo não pode ignorá-las.

É esta necessidade de que a instituição escolar, em suas diversas esferas, incorpore uma outra realidade que

dá relevância a uma formação continuada, concebida como processo de desenvolvimento da competência do professor.

Acompanhando a prática reflexiva, uma melhor instrumentação no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e o domínio das tecnologias da educação e da comunicação, também, contribuirão para a melhoria da sua prática. A realidade, na era da tecnologia, implantando um novo ritmo de tempo e de mudança, impõe ao professor, à escola e à educação outros moldes de trabalho no cotidiano do ensinar e do aprender. Somente ao incorporar moldes, sempre provisórios e em processo, o professor ajudará o aluno a atingir um grau de autonomia diante do conhecimento adequado às exigências de um mercado de trabalho com características diferentes, complexas e instáveis. Num mercado marcado pela supressão das atividades repetitivas, devido à automação, e pela intensiva mudança de conhecimentos, a autonomia é garantida, quando o indivíduo desenvolver novas habilidades para a execução das tarefas, sem abrir mão da consciência de cidadania.

É importante lembrar, ainda, que os meios de comunicação de massa fazem parte da vida das pessoas. As imagens e os sons, além de agirem sobre a presença do homem no mundo, modificam-lhe sensivelmente o meio cultural. Através de novas linguagens, a mídia propiciou modos inusitados de ver as coisas, influenciando

e modificando, dessa maneira, o significado delas.

E como a escola tem se comportado neste processo de constante ruptura? Os professores estão preparados para enfrentá-lo?

Evidente que são questões complexas a exigir uma resposta. As estruturas administrativas e pedagógicas da escola deverão ter como fundamento a noção de mudança contínua, pois o modelo vigente é insustentável num mundo em vertiginosa evolução. Ousáramos afirmar que a própria noção de modelo, enquanto algo acabado, deixou de ter sentido. A escola, sendo uma instituição voltada sempre para o futuro, tem que ser um local onde se cultivam os homens do amanhã e não só os conhecimentos de ontem, pois é o ato de aprender que cria as próprias capacidades de quem aprende. Como, no entanto, uma instituição, tão marcada por problemas, poderá atingir propósitos tão ousados?

Para enfrentar o desafio há que se recorrer a soluções condizentes com necessidades objetivas. Toda resposta aos problemas educacionais deverá emanar das verdadeiras condições de contexto.

Para LEITE,
[...] o cotidiano do ensinar e do aprender deve conter diferentes doses de tecnologias da comunicação e da educação, de acordo com as necessidades pedagógicas e socioeconômicas das diversas escolas; e, ainda que o professor

utilize as mais avançadas e variadas tecnologias, nunca poderemos esquecer que no processo ensino-aprendizagem, só com a co-participação do professor e dos alunos, poderemos desenvolver uma educação de qualidade, que, por sua vez, deve nortear-se pela idéia de que, apesar de qualquer avanço tecnológico, a educação precisa sempre ser orientada, também, para a emoção. Não há educação verdadeira sem envolvimento emocional do professor na tarefa de ensinar, do aluno na atividade de aprender e de ambos nas atividades desenvolvidas no cotidiano do ensinar e do aprender (1994, p.55).

Concordamos com a proposição da autora, principalmente, porque consideramos a emoção, o diálogo e a afetividade cada vez menos presentes na formação e no trabalho do professor. A escola esquece que professores e estudantes são totalidades e não, apenas, seres que possuem inteligência e razão. O ato pedagógico envolve, além da solicitação intelectual para o conhecimento, uma intensa relação afetiva entre os elementos participantes do processo ensino-aprendizagem. Esta relação deve ser vivida com todas as dificuldades e contradições, principalmente, porque, no trabalho de sala de aula, existem, sem dúvida, elementos relacionais, competições a vencer, desempenhos que merecem distinção, reconhecimentos e situações estranhas ao conteúdo de

ensino. Além disso, não podemos ignorar o dizer de PERRENOUD (1993, p. 28) no item em que trata das diferenças no ato de ensinar:

Seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo *heterogêneo* (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc.). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso, através da avaliação informal ou formal, construir identidades e trajetórias.

É oportuno lembramos que ensinar, também, significa estimular e facilitar a construção do conhecimento, o entendimento crítico da sociedade em todas as formas de relações, o desenvolvimento pessoal e o envolvimento na luta contra a opressão. A tarefa se realiza, mediante a seleção e organização de objetivos, conteúdos e procedimentos que propiciem a participação efetiva do estudante e o diálogo real, isto é, “diálogo entre seres humanos totais que, pautado na amizade e no respeito, se complete no compromisso social.” (MOREIRA, 1992, p. 59)

Ressaltamos, ainda, pois a pesquisa nos mostra, que a prática pedagógica só se aperfeiçoa, por quem a realiza, a partir de sua história de vida,

dos saberes de referência, das experiências, das aspirações, das relações e ampliando o *habitus* entendido como: “sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas, de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (BOURDIEU, 1972, p.178-79).

É na prática e com reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos. É na prática que vamos nos deparando com outros elementos, outros subsídios que só a formação em um primeiro momento não tem condições de fornecer. Logo, não há uma relação direta entre o que conhecemos sobre determinado assunto e o processo ensino-aprendizagem. Existe, sim, uma reconstrução desse conhecimento para torná-lo ensinável e passível de avaliação. É o que CHEVALLARD designa como “transposição didática”².

Referindo-nos à prática, é importante reiterar, não estamos nos reportando a uma prática comum, utilitária, mecânica e repetitiva, mas à prática reflexiva como uma atividade teó-

² Expressão cunhada por CHEVALLARD. Vide PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1993.

rico-prática que apresenta: unidade indissolúvel de ambos os lados do processo, o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior; indeliberção e imprevisibilidade do processo e do resultado; singularidade e irrepetibilidade do produto (VÁZQUEZ, 1986). Uma vez que ela (a prática) sofre diversas influências do meio – realiza-se no coletivo – dá condições para que o professor efetive a formação, a competência pedagógica e amplie esquemas de ação. Daí, a necessidade de tratar os aspectos teórico-metodológicos em articulação com os problemas concretos da sala de aula, da escola e da prática social. Parte-se dos problemas enfrentados e volta-se a eles num esforço conjunto para encaminhá-los. Se não estabelecermos estas relações, esvaziamos o processo de conhecimento.

Uma formação que tenha como maior preocupação o acúmulo de informações teóricas e desconheça as vivências da pessoa, não proporciona o surgimento de um professor em condições de retirar o máximo de si e da experiência anterior.

“Não forma um professor capaz de, através do diálogo, frente ao desconhecido, construir o novo movendo-se, no processo, pela força erótica que acompanha toda a criação. Não contribui para preparar um professor que compreenda, de fato, o papel da escola na construção da individualidade e no desenvolvimento da sensibilidade” (MOREIRA, 1992, p.59).

Uma escola, que pretende construir/reconstruir/socializar o saber com competência, propicia amplo espaço para o diálogo, trocas e permanente interação, a fim de estimular no professor a reflexão que contribua para o efetivar de uma consciência crítica livre de preconceitos ideológicos de gênero, raça e cor, tão presentes em nosso meio. A escola permite e aprofunda a reflexão teórico-metodológica da prática docente, estimulando o professor a assumir o seu saber, sem comprometer-lhe a autonomia sobre o processo. Ela trata os aspectos teórico-metodológicos de forma articulada com os problemas concretos enfrentados pelo professor na sala de aula e na escola, partindo deles e voltando a eles num esforço conjunto de encaminhamento. Como afirma VASCONCELLOS:

[...] desafio que se coloca para o processo de construção do conhecimento em nível de práxis pedagógica, é a necessária articulação entre o trabalho de sala de aula e a prática social, qual seja, a prática enquanto conjunto de atividades da sociedade, o que implica o mundo do trabalho, da economia, da política, da cultura, portanto, a prática envolvida no processo de produção e reprodução da existência social. [...] não realizar esta articulação é esvaziar substancialmente o processo de conhecimento, já que ele não se justifica por si mesmo (1995, p. 91).

Para que isto, realmente, ocorra é preciso que a escola, tanto em aspectos administrativos quanto em aspectos pedagógicos, mude. São necessárias condições infra-estruturais no ambiente de trabalho para que o professor possa estudar, trocar experiências, refletir “na” e “sobre” a própria prática, para que, dessa forma, criticamente, consiga construir-lhe o conhecimento. O caminho se faz ao andar. E só assim conseguiremos a competência pedagógica necessária para enfrentar os desafios que nos têm sido postos, melhorando a qualidade do ensino de forma persistente.

O objetivo principal do professor não é a ciência, mas o sujeito que está ajudando a formar. É certo que a formação requer informação, mas a informação conveniente para a formação. O aluno não está na escola para aprender ciência, mas para, através da ciência, aprender a descobrir-se em possibilidades e a enfrentar os próprios limites, não esquecendo que a educação é uma prática social, que não prescinde de ações honestas, imparciais e ousadas de professores que tenham por objetivo alunos autônomos, sensíveis e interessados.

Considerando a formação do professor um processo que se consolida na prática, em especial com a “reflexão na e sobre a ação” (SCHÖN In: NÓVOA, 1992), cremos que é da responsabilidade da escola e do professor, enquanto agente de uma prática pedagógica consciente, alargar cada vez mais o objeto de reflexão para

transpor os limites da escola e para assimilar e compreender as contradições existentes no cotidiano escolar. Dessa forma, enfrentará a rotina mais estimulada e com maior decisão, pois contará com elementos novos e terá possibilidades de encontrar melhores alternativas para ultrapassar os obstáculos com os quais se defronta. Além disso, a reflexão, ensejará ao professor produzir um saber que o acompanhará como saber de referência, como parte da experiência e da identidade. Isso é muito importante, quando se tem em vista a competência pedagógica profissional, construída no decorrer dos anos de exercício. Por isso, há necessidade de se apostar na práxis, enquanto espaço de produção do saber, e reconhecer o valor da experiência. Nesse sentido, DOMINICÉ afirma:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (DOMINICÉ apud PERRENOUD, 1992, p.25)

Restabelecendo o papel da experiência no processo ensino-aprendizagem, trabalharemos com o conheci-

mento, a partir de uma nova ótica: como sujeitos ativos e reflexivos que, sabendo dialogar com o conhecimento existente – compreendendo-o, portanto, plenamente – contamos com a possibilidade de criar um outro tipo de saber para ensinar. Do diálogo reflexivo com a prática problematizada, surge uma nova realidade e, conseqüentemente, novas possibilidades de troca, outros pontos de referência, novos sentidos e novas redes de comunicação. Deve-se garantir, para isso, que esta reflexão tenha sempre o intento de transpor o entender para valorizar o compreender, ou de transpor o fazer para dar primazia ao saber fazer.

Esta perspectiva permitirá que compreendamos com maior perspicácia o aluno real, com dificuldades e necessidades, e procuremos caminhos diferentes para facultar-lhe a ultrapassagem de futuros obstáculos, tratando-o, não como um passivo receptor de conhecimentos, mas como agente da própria aprendizagem. É claro que isso passa, também, pelas questões da relação professor-aluno que, já não sendo pautadas pela autoridade, são construídas no compartilhar das experiências do ensino-aprendizagem, no respeito e na aceitação da diferença sem preconceitos.

Diante de uma realidade difícil e tentacular, não podemos tratar da problemática pedagógica com visões estereotipadas. Ao educador cabe a tarefa de interagir permanentemente com a realidade que o cerca, em bus-

ca de soluções inusitadas para questões inusitadas. A fim de que isso possa ocorrer, devemos estudá-la, analisá-la e, fundamentados nos dados obtidos, reelaborar, redimensionar nossos conhecimentos, definindo alternativas de trabalho que garantam melhores resultados. Abandonados os modelos, buscamos um comportamento pedagógico diferenciado.

Evidentemente, estas colocações visam esclarecer o que entendemos por competência pedagógica, hoje, quando inúmeros desafios são postos ao professor e à escola, considerada construtora/socializadora do saber acumulado. Saber que, espera-se, seja marcado predominantemente pela construção da atitude de crítica e de autocrítica, dentro da perspectiva da formação do sujeito.

Retomando os procedimentos adotados na investigação realizada, os pontos ressaltados e em torno dos quais organizamos e interpretamos os diferentes aspectos observados foram os seguintes:

- respeito ao aluno como pessoa, como sujeito da aprendizagem, demonstrando preocupação de que ele compreenda o que está fazendo e construa autonomia;
- postura frente ao conhecimento;
- busca da interdisciplinaridade;
- reflexão sobre a própria prática;
- valorização da formação contínua como espaço individual

e coletivo para estudo, trocas, discussão, reflexão e aprendizagem;

- filosofia de vida e de trabalho que lhe norteiam as ações;
- prática diferenciada na perspectiva de uma práxis reflexiva.

Esses aspectos, na prática dos professores pesquisados aparecem imbricados, entrelaçados. A separação é, apenas, por uma questão didática para apresentação e melhor entendimento.

Com a realização do estudo chegamos a muitas considerações sobre a formação contínua e a sua contribuição para o desenvolvimento da competência pedagógica do professor. Também ressaltamos a importância da formação inicial para todo o processo, pois sem uma formação que forneça bases teórico-práticas sólidas, conhecimento consistente sobre a profissão, vivências diferenciadas que despertem a consciência profissional, não há como aprofundar ou enriquecer saberes. É necessário alicerçar, pelo menos suficiente, para sustentar a construção. Porém, é preciso ressaltar pelo menos dois pontos:

- formação contínua é um processo que leva à competência pedagógica quando, no decurso dele, o professor vai encontrando subsídios para rever, redimensionar e modificar a própria prática.

- a construção da competência pedagógica acontece em função da ousadia do professor em experimentar o novo e da disposição para en-

frentar o desconhecido com todas as implicações decorrentes.

Para finalizarmos, é importante destacar que no desenvolvimento do trabalho um dos pontos altos, além de confirmar a hipótese implícita na questão central investigada, constatamos aspectos que, de uma maneira mais intuitiva do que científica, já considerávamos no decorrer de nossa vida profissional, o que nos trouxe grande satisfação interior ao observar e analisar a prática pedagógica e as atitudes pessoais e profissionais dos pesquisados:

- são professores comprometidos e com esclarecimento, que estão olhando o trabalho sempre de modo diferente e em busca de melhorias, ou seja são professores que, constantemente, procuram o aperfeiçoamento, indagando outras formas de agir que lhes resolvam melhor os problemas;

- são professores que têm uma maneira de agir que tranqüila e naturalmente vai estabelecendo os nexos, entrelaçando as idéias, encadeando os pensamentos e as ações de forma coerente, mesmo que isso ocorra quase inconscientemente.

- são professores preocupados com o desenvolvimento do trabalho, mas sem medo de errar, uma vez que procuram aprender com os próprios erros; são ousados, atrevidos na concretização dos sonhos – utopias possíveis – e isso os leva a uma prática diferenciada. São eles os pilares da tão sonhada escola e educação que

todos nós que militamos na área, acreditamos e tentamos construir. Porque: “A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar” (BOAVENTURA, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALONSO, M.; CARVALHO, M.A. de; RIBAS, M.H. Formação de professores: opção pela reprodução ou pela transformação. Comunicação apresentada na IXX Reunião da Anped. Caxambu, set. 1996.
- 2 BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebra: Droz, 1972.
- 3 _____, PASSERON, J.C. **A reprodução**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982
- 4 DEWEY, J. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.
- 5 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 6 _____ . **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- 7 LEITE, L.S. As tecnologias da educação e da comunicação e o cotidiano do ensinar e do aprender. **Revista ANDE**, São Paulo, n.20, p.51-5.
- 8 MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- 9 _____ . A formação do professor em uma perspectiva crítica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.17, n.2, p.55-61, jul./dez. 1992.
- 10 NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE, 1992.
- 11 PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote/IIE, 1993.
- 12 RIBAS, M.H.; SCHMIDT, L.M.; CARVALHO; M.A.de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. Ponta Grossa, 1995. (mimeo).
- 13 RIBAS, Maríná H. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica. Trajetos e projetos**. Tese de doutorado. PUC/SP. 1997.
- 14 SACRISTÁN, J.G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. 3.ed. Madrid: Morata, 1994.
- 15 SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote /IIE, 1992
- 16 VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.
- 17 VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.